

<https://helda.helsinki.fi>

pöy Toiseuttava erityistarve ADHD-diagnosoitujen identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan

Honkasilta, Juho

2019-03

pöy Honkasilta , J 2019 , ' Toiseuttava erityistarve ADHD-diagnosoitujen
identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan ' , Kasvatus , Vuosikerta. 50 , Nro 1 ,
Sivut 6-19 .

<http://hdl.handle.net/10138/313825>

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan

Honkasilta, Juho. 2019. TOISEUTTAVA ERITYISTARVE – ADHD-DIAGNOSOITUJEN
NUORTEN IDENTITEETTINEUVOTTELUT HEIDÄN KOULUKOKEMUKSISSAAN.

Kasvatus 50 (1), xxx–xxx. Final draft -versio.

Tämän diskurssianalyttisen tutkimusartikkelin tarkoituksena on tuottaa perusteltu puheenvuoro toiseuttavia identiteettikategorioita tuottavan tarvediskurssin tarkasteluun peruskoulukontekstissa. Artikkelissa analysoidaan 13:n aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö -diagnoosin (ADHD) kanssa elävän nuoren identiteettineuvotteluita heidän koulukokemuksiaan koskevassa haastatteluvuorovaikutuksessa. Nuoret tuottivat erityisopetuksesta ja ADHD-diagnoosista haastatteluvuorovaikutuksessa lähtökohtaisesti itseään negatiivisesti määrittäviä sosiaalisia kategorioita pyrkimällä spontaanisti normalisoimaan identiteettinsä suhteessa niihin. Erityisoppilaasta ja ADHD-oppilaasta tuotettiin nuorten sisäistämiä toiseuttavia identiteettikategorioita. Artikkelissa pohditaan koulun roolia toiseuttavien diskurssien ylläpitäjänä ja purkajana problematisoimalla erityisen (tuen) tarpeen käsite, retoriikka ja käytännöt.

Asiasanat: aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), toiseus, erityistarve, diskurssianalyysi

Johdanto

Oppilaan erityisten (tuen) tarpeiden kohtaamisesta on kehkeytynyt keskeinen tema koulutuspolitiikassa sekä kasvatuksen ja koulutuksen retoriikassa ja käytännöissä. Vaikka poliittisesti korrektina pidetyt termit ”erityinen tarve” ja ”erityistarve” viittaavat siirtymiseen yksilö- ja ongelmakeskeisestä varhaisen puuttumisen retoriikasta haasteiden varhaista tunnistamista ja tuen tapoja painottavaan retoriikkaan, eivät ne ole neutraaleja. Terminologia ylläpitää yksilöön kohdistuvia normaalin ja poikkeavan vastakkainasettelua korostavia diskursseja kyseenalaistamatta rakenteita ja käytäntöjä, jotka näitä erotteluja sekä tarvetta niiden olemassaololle ylläpitävät ja

tuottavat. Termien yleistynyt käyttö onkin herättänyt perusteltua huolta siitä, millaisia identiteettejä se tuottaa ja mahdollistaa oppilaille, joita se määrittää (Brunila & Rossi 2018; Honkasilta 2017).

Tässä artikkelissa tutkin, kuinka 13 aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö -diagnoosin (ADHD) kanssa elävää nuorta rakentaa toiseutta osaksi identiteettiään kertoessaan koulukokemuksistaan. Ymmärrän identiteetin diskursiivisen analyysin mukaisesti dynaamiseksi, kielenkäytössä rakentuvaksi pyrkimykseksi tulla tunnustetuksi ja hyväksytyksi tietynlaisena (Gee 2000; Wetherell 2007). Toiseuden miellän kokijalleen ei-toivottavaksi sosiaalisen kategorian jäsenyydeksi, joka poikkeaa normiodotukset täyttävistä kategorijäsenyyksistä. Toiseus on kokemus yksilön sisäistämästä ulkoryhmäjäsenyydestä (esim. ”erityisluokkalainen”), joka poikkeaa tämän arvostamastaan sisäryhmäjäsenyydestä (esim. ”normaaliluokkalainen”). On perusteltua olla huolissaan koulun mahdollisesti toiseuttavista käytännöistä, kuten tunnistamisen, määrittämisen, nimeämisen, luokittelemisen ja kategorisoimisen teoista, jotka hyvää tarkoittavista tarkoituksista huolimatta vahvistavat tiettyjä normatiivisia sisäryhmäjäsenyyksille ominaisia olemisen ja tekemisen piirteitä, kuten heteronormatiivisuus ja sukupuoliroolit, ja ulossulkevat näistä poikkeavat omaksi ryhmäkseen. Tämän artikkelin tarkoituksena on tuottaa perusteltu puheenvuoro toiseutta tuottavien diskurssien tarkastelusta peruskoulukontekstissa.

ADHD-diagnoosin ja koulun ongelmallinen suhde

ADHD on yksi diagnosoiduimmista lasten ja nuorten neuropsykiatrisista oireyhtymistä, ja arviot sen maailmanlaajuisesta esiintyvyydestä (3,6–7,2 %) viittaavat diagnoosin yleisyyteen koulussa (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling & Rohde 2014). Diagnoosiin liitettyjä ydinoireita, impulsiivista ja ylivilkasta käytöstä sekä tarkkaamattomuutta, selittämään pyrkivä valtakurssi on psykomedikalistinen ja pohjautuu poikkeavuuden individualistiseen tai medikalistiseen malliin. Diskurssi ohjaa tarkastelemaan arjessa havaittuja tai koettuja käyttäytymisen, suoriutumisen tai toiminnan ongelmia neurobiologisperäisinä ja tulkitsemaan ne yksilölähtöisesti – henkilöllä ajatellaan olevan ADHD. Tätä diskurssia tuottava ja uusintava kirjallisuus esittää ADHD:n sairautena käyttäen ilmaisuja kuten ”ADHD:sta kärsivä”, ”ADHD-oireinen” tai ”oirehtiva” ja liittää hoitamattoman ADHD:n ei-toivottujen elämänpolkujen ja marginalisoitumisen kehittymisen uhkaan painottaen oireyhtymän aikaisen tunnistamisen tärkeyttä mahdollisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi (esim. Hinshaw & Scheffler 2014). ADHD:sta yksilötason ilmiönä on kuitenkin pitkään kiistelty eri tieteenalojen sisällä ja kesken (ks. Quinn & Lynch 2016), osin siksi, ettei neurobiologisen tutkimuksen perusteella voida yksiselitteisesti selittää oireiden syitä (esim.

Thome ym. 2012) saati oikeuttaa oireyhtymän lääketieteellistä perustaa: diagnoosi on kuvaus ei-toivottavasta käyttäytymisestä ja toiminnasta, ei selitys sille (esim. Freedman & Honkasilta 2017; Timimi 2018).

Kasvatustieteellisen tutkimuksen (ja opetuksen) kannanotto ADHD-debattiin kiinnittyy vahvasti Paul Cooperin (esim. 2008) esittämään malliin ymmärtää ADHD bio-psyko-sosiaalisena ilmiönä. Malli on pragmaattinen ja painotukseltaan psykososiaalinen. Diagnoosin nähdään auttavan niin diagnosoitua kuin diagnoosiprosessin käynnistäneitä huolestuneita kasvattajia ja pedagogoja ymmärtämään diagnosoitua yksilöllisine haasteineen, vähentämään haasteiden tuottamaa stigmaa, sekä ohjaavan tuen muotojen suunnittelua ja toteuttamista (Colley 2010; Hinshaw & Scheffler 2014). Malli on kuitenkin riittämätön ymmärtämään ADHD:ta, sillä ilmiön ja koulun keskinäissuhde ei rajoitu sosiaaliseen vuorovaikutukseen eikä ole pelkistettävissä biologisiin ja psykososiaalisiin tekijöihin. Esimerkkinä tästä toimii Gwernan-Jonesin ja kollegoiden (2016) tekemä kirjallisuuskatsaus koulun toimintakulttuurista niin sanottujen ADHD-oireiden tuottajana. He esittävät huolen diagnostisen selitystavan negatiivisista vaikutuksista yksilöön (stigma, minäkuva) ja koulun vuorovaikutussuhteisiin, ja tekevät oikean johtopäätöksen siitä, että vaikka kouluhenkilökunnan olisi hyvä tietää stigmasta, ei tieto itsessään riitä siihen puuttumiseksi ilman kriittistä ymmärrystä sitä tuottavista rakenteista ja käytännöistä. Kasvatustieteiden kentällä olennainen kriittisen pohdinnan kohde on koulun rooli ADHD-ilmiön polttopisteessä.

Tarkastelen ADHD-diagnoosin ja koulun ongelmallista suhdetta tarvediskurssin näkökulmasta. Kasvatuksen ja koulutuksen diskurssissa *tarve* ei määrity yksilöstä käsin vaan yksilö määritetään tarpeen käsitteestä käsin. Tarvediskurssia luonnehtivat *haavoittuvuuden eetos* (esim. Brunila & Rossi 2018) ja *terapeuttinen eetos* (esim. Ecclestone & Brunila 2015). Brunilaa ja Rossia (2018) mukaillen haavoittuvuuden eetos viittaa niin sanottujen ”haavoittuvien” ihmis- tai riskiryhmien varhaisen tunnistamisen, kategorisoinnin ja hallinnan tapoihin uusliberaalin, keskinäiseen kilpailuun ja mitattavissa olevaan suoriutumiseen kannustavan koulutuspolitiikan hengessä. Länsimaissa uusliberaalin koulutuspolitiikan yhteyden (erityisen) tuen diagnoosiperustaisuuteen on argumentoitu ohjaavan ADHD:n diagnosoimisen (Adams 2008; Richardson & Powell 2011) sekä erityiskoulu- ja luokkaopetuksen lisääntymiseen (Langager 2014; Van Bergen, Graham, Sweller & Dodd 2015). Tämän argumentoidaan johtuvan kilpailuun perustuvasta suorituskeskeisestä palkkiojärjestelmästä, jossa diagnoosien myötä heikoiten menestyville oppilaille suunnataan lisää opetusresursseja tilastojen parantamiseksi (Graham 2015; Hinshaw & Scheffler 2014; Hjärne & Säljö 2014b) tai heidän koulusuorituksensa voidaan jättää kansallisen koulutalouden ulkopuolelle (Hinshaw & Scheffler 2014). ADHD-diagnoosin yhteydestä institutionaalisiin rakenteisiin kertoo myös se, että

loppuvuodesta syntyneillä oppilailla on todettu olevan ikätovereitaan suurempi todennäköisyys tulla diagnosoiduksi ja käyttää ADHD-lääkitystä niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin (Whitely ym. 2018). Kasvatustieteiden näkökulmasta ADHD-diagnoosien määrän globaalia kasvua lienee olennaisempaa tarkastella (koulutus)politiikan, normien, rakenteiden ja käytäntöjen keskinäisriippuvaisuuden näkökulmasta, sillä ilmiö ei kerro psykiatrisen diagnostiikan tai kouluhenkilökunnan arviointitaitojen kehittymisestä saati lasten tai nuorten lisääntyneistä, yksilöllisistä ominaisuuksista johtuvista vaikeuksista.

Terapeuttinen eetos taas viittaa psykologisesta tieteestä siirtyneen käsitteistön hyödyntämiseen ja popularisoimiseen arjen ja erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin, jonka myötä yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja pedagogiset ongelmat tai haasteet määrittyvät yksilötason ilmiöiksi, kuten diagnosoitaviksi ominaisuuksiksi tai tarpeiksi (Brunila 2012; Ecclestone & Brunila 2015). Tämä näkyy esimerkiksi kouluetnografisten tutkimusten esiin tuomista käytännöistä, joissa ADHD oireyhtymänä tuotetaan sosiaalisten ja pedagogisten ongelmien selittäjäksi (Bailey 2013; Hjärne & Evaldsson 2015; Hjärne & Säljö 2014a) ja diagnosointia esitetään näiden ongelmien (välilliseksi) ratkaisuksi (Hjärne & Säljö 2014b; Tegtmejer, Hjärne & Säljö 2018). Diagnoosi on sosiokulttuurinen neuvotteluväline niin ymmärryksestä ja tuesta kuin vastuuvapautuksesta ja syytesuojasta (Honkasilta 2016).

ADHD:n bio-psyko-sosiaalinen selitysmalli ei huomioi (koulutus)poliittisia ja rakenteellisia tekijöitä, jotka ohjaavat diagnosoimiseen, eikä sosiokulttuurisia prosesseja, joissa diagnostiset merkityksenannot valjastetaan neuvottelukäyttöön. Diagnoosi ei ole arvoneutraali vaan moraalinen ja poliittinen. Se ei ainoastaan kuvaa asiantilaa vaan myös tuottaa subjektinsa, oppilaan, joka on erityinen. Tarkastelen seuraavaksi erityistarpeen käsitettä tästä lähtökohdasta mahdollisesti toiseuttavana sosiaalisena kategoriana.

Erityistarpeen toiseuttava diskurssi

Tämä tutkimus kiinnittyy teoreettisesti väljästi määriteltynä kriittisen yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen postmoderniin ja poststrukturalistiseen viitekehykseen ja keskittyy vammauttavien sosiaalisten kategorioiden diskursiivisen tuottamisen tutkimiseen (esim. Goodley 2013). Tällöin ADHD:n ajatellaan olevan suhteellinen, sosiaalisesti rakennettu käsite, jonka merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. Tämä ei tarkoita, etteivätkö ADHD-diagnoosiin liitetyt tai diagnoosin esiin nostamat arjen ongelmat olisi kokijoilleen todellisia

ja etteikö ADHD olisi *totta*, vaan tutkimuksen viitekehys haastaa näiden ongelmien biologisen ja neuropsykiatrisen totuusolettamuksen essentialistisen luonteen – ADHD on sosiaalinen konstruktio ja *olemassa* diskursiivisesti tuotettuna (ks. Honkasilta 2016). Diskurssi tuottaa puheen kohteena olevan objektin ja subjektin, rajaa subjektin pääsyä tiettyjen diskurssien tuottamiin sosiaalisiin todellisuuksiin ja muokkaa subjektiviteettia (Parker, Georgaca, Harper, McLaughlin & Stowell-Smith 1995). *Vammauttava kielenkäyttö*, kuten yksilöä määrittävät leimat (”ADHD-oppilas”), oirekuvaukset (”hän on yliaktiivinen”), puutteet (esim. ikätasovertailu) tai oireyhtymät (”häällä on ADHD”) vaikuttaa yksilön identiteettityöhön.

Vaikka ”erityistarpeen” retoriikka pyrkii oppilaan yksilölliseen huomioimiseen kaikkine tarpeineen, kykyineen ja ominaisuuksineen sekä pedagogisen toimintaympäristön tarkoituksenmukaiseen muokkaamiseen, pitää sen nimissä tuotettu individualistinen ongelmasuuntautunut diskurssi pintansa kasvatuksen ja koulutuksen toimintakulttuureissa (Mietola 2014; Niemi 2014). Tämä tulee ilmi opettajien taipumuksena liittää ongelmaksi koettu käyttäytyminen (Koskela & Lanas 2016; Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015) sekä erityisen tuen tarve (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018; Mietola 2014) oppilaan ominaisuuksiin pedagogiseen toimintaympäristöön tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden sijaan. Erityistarpeesta tuotetaan sosiaalinen kategoria, joka saa merkityksensä suhteessa kulttuurisiin olettamuksiin esimerkiksi ”normaalista” elimellisestä tai psykologisesta kehityksestä, käyttäytymisestä, suoriutumisesta, kognitiivisista tai emotionaalisista osataidoista joko tilastollisena kuvauksena todellisuudesta tai jonain sellaisena, jota pidetään arvossa (Tait 2010; Vehmas 2010). Diskursiivisesti näin tuotettuna erityisen tuen tarpeesta ei ole kyse niinkään yksilön kohtaamisesta inhimillisine tarpeineen saati toimintaympäristön tarpeesta erityisiin tuen muotoihin toteuttamistapoineen, vaan yhteiskunnallisesti määrittyneestä tarpeesta ”erityisten” yksilöiden tunnistamiseen ja tukemiseen (ks. Honkasilta 2017). Saloviita (2006) kutsuukin erityistarpeen käsitettä osuvasti yleistyneeksi pseudodiagnoosiksi: tarpeen erityisyys samaistetaan yksilön poikkeavuudeksi ja korjattavaksi tilaksi (ks. myös Mietola 2014; Niemi 2014; Tegtmejer ym. 2018).

Vaikka erityistarpeen tuottamista sosiaalisesti kategoriaksi ei voi välttämättä pitää oppilaan oppimisen ja kasvun kannalta haitallisena, on olennaista ymmärtää, etteivät kategoriat heijasta asiointiloja vaan tuottavat niitä. Yksilöitä määritetään ja yksilöt määrittävät itseään kategorioiden kautta, mutta kategoriat ja niiden käyttö eivät kerro niinkään määritetystä tai määrittävästä yksilöstä kuin kulttuurisista käytännöistä merkityksenantoineen (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012; Parker ym. 1995). Useat tutkimukset tuovat esille kuinka ADHD:n psykomedikalistisen diskurssin tuottama objekti ”ADHD-oppilas” on vallitsevasti keskiössä neuvoteltaessa lapsen ”erityistarpeista”

ja niiden huomioonottamisen tavoista koulussa (Bailey 2013; Hjärne & Säljö 2014a; 2014b; Mietola 2014; Niemi 2014; Tegtmejer ym. 2018), sekä huoltajien osallistumisesta koti-koulu - yhteistyöhön (Emerald & Carpenter 2010; Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2015). Tällöin on huolena, että oppilas sisäistää viallisuuttaan tuottavan vammauttavan kielenkäytön osaksi käsityksestä itsestään (Bussing & Mehta 2013; Gwernan-Jones ym. 2016; Honkasilta, Vehmas & Vehkakoski 2016).

ADHD:hen liitettyä kansainvälistä koulutuspoliittista kritiikkiä ei sellaisenaan voi siirtää Suomeen, sillä peruskoulussamme diagnoosit eivät ole keskeisessä roolissa tuen toteuttamisessa. Tästä huolimatta oletukset lapsen tuen tarpeiden tunnistamisesta ja huomioon ottamisesta sekä lapsen ja huoltajien toisenlaisesta kohtaamisesta ja kohtelusta koulussa lapsen diagnoosin myötä ovat osa todellisuutta, jota kodit rakentavat diagnoosin ympärille (Honkasilta ym. 2015; Sandberg 2016). Tämä luo mielenkiintoisen lähtökohdan poikkeavuuden individualistisen ja medikalistisen mallin diskursiivisen tuottamisen tutkimiselle suomalaisessa koulukontekstissa.

Tutkimuksen toteuttaminen

Aineisto

Tutkimusaineistoni koostui ADHD-diagnosoitujen nuorten (N = 13, tyttöjä 2, poikia 11, ikä 11–16) haastatteluista. Haastattelut olivat osa väitöskirjatutkimustani, jossa keskityin nuorten ja heidän huoltajiensa diagnoosille antamiin merkityksiin koulukokemuksia koskevissa kertomuksissa. Tutkimukseen osallistujat rekrytoitiin yhteistyössä ADHD-liitto ry:n ja Pääkaupunkiseudun ADHD-yhdistyksen kanssa tiedottamalla heidän jäsenperheilleen mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen. Nuoria haastateltiin kahta lukuun ottamatta ilman huoltajiaan. Toinen heistä kieltäytyi osallistumasta haastatteluun yksin. Toinen nuori saapui kotiinsa huoltajiensa haastattelun ollessa vielä kesken ja liittyi oma-aloitteisesti keskusteluun. Molemmat haastattelut toteutettiin yhteishaastatteluina huoltajien kanssa (ks. tarkempi aineiston ja haastattelumetodin kuvaus: Honkasilta 2016). Kirjallinen ja suullinen tutkimuslupa pyydettiin sekä nuorilta että heidän huoltajiltaan. Lisäksi Jyväskylän yliopiston eettistä toimikuntaa konsultoitiin ennen tutkimuksen toteuttamista.

Haastattelut toteutettiin pääsääntöisesti nuorten kodeissa heidän osoittamassaan tilassa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, ja niiden keskimääräinen kesto oli 92 minuuttia. Puolistrukturoitu

teemahaastattelurunko käsitteli nuorten kuvauksia koulunkäynnistään, opettajistaan, itsestään sekä ADHD:sta. Haastatteluiden tarkoituksena oli mahdollistaa spontaani assosiatiivinen kerronta osallistujille merkityksellisistä kokemuksista ja käsityksistä, joten haastattelumenetelmänä käytettiin vapaan assosiaation mahdollistavia kerronnallisia keinoja (ks. Holloway & Jefferson, 2008), kuten avoimia kysymyksiä ja kerrontaan kannustavia tarkentavia kysymyksiä (esim. ”Miten sä selittäisit ADHD:n semmoselle ihmiselle, joka ei tiedä mikä se on?” tai ”Sanoit aiemmin x, kerrotko siitä lisää?”). Haastatteluissa hyödynnettiin myös toiminnallisia menetelmiä spontaanien assosiaatioiden herättämiseksi. Strukturoidussa piirustustehtävässä nuoret pohtivat käsitystä itsestään koululaisena, mieleisiä asioita koulussa, koulumuistoja, huolia ja toiveita. Lisäksi tunnekorttitehtävässä he pohtivat käsityksiään opettajistaan ja itsestään (esim. mitkä kortit kuvaavat ”hyvää”/”huonoa” opettajaa tai itseä/sitä miten toiset näkevät nuoren). Tunnekorttien tunneskaala kattoi positiivisiksi, neutraaleiksi ja negatiivisiksi assosioitavia tunteita (esim. iloinen, hämmentynyt, turhautunut). Jokaisessa toiminnallisen menetelmän vaiheessa käytettiin kerronnallisia haastattelumenetelmiä (esimerkiksi kysyttiin: ”No sitten [seuraavaksi tunnekortti] turhautunut, mitä siitä tuli mieleen?”). Nuorten piirustuksia ja heidän valitsemiaan kortteja ei analysoitu, sillä analyysi keskittyi nuorten haastatteluvuorovaikutuksessa tuottamiin merkityksiin. Kahdessa haastattelussa toiminnallisia menetelmiä ei käytetty, koska nuoret kertoivat haluavansa puhua kokemuksistaan ilman niitä.

Analyyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti samaan sosiaalisen konstruktionismin metodiperheeseen kuuluvaa kategoria-analyysiä soveltaen (Jokinen ym. 2012; Wetherell 2007). Analyysissä keskityttiin tekstin tuottamaan todellisuuteen kolmella eri tasolla: 1) miten puhuja asemoi itsensä suhteessa toisiin ja tapahtumiin tekstin tasolla, 2) miten puhujan kerronnan tavat asemoivat hänet haastatteluvuorovaikutuksessa ja 3) mitkä ovat ne laajemmat diskurssit, joita puhuja tuottaa ja joihin hän kiinnittyy kertoessaan kokemuksistaan ja itsestään tietyllä tavalla. Analyysi ei siis keskity pelkästään nuorten puheen sisältöön vaan myös kielellisten piirteiden (esim. tekijää ilmaisevien lauseenjäsenten) sekä niiden kontekstisidonnaisten funktioiden (esim. itsen esittämisen tapojen) ja haastatteluvuorovaikutustilanteen tarkasteluun (esim. Nikander 2012).

Analyyysi aloitettiin koodaamalla haastatteluista ainoastaan sellainen koulunkäyntiä koskeva puhe, jossa tuotiin esille omakohtaisia kokemuksia. Varsinaisen analyttisen luennan kohteeksi rajattiin identiteetin rakentuminen nuorten puheessa. Ensimmäinen analyysivaihe keskittyi siihen, miten nuori asemoi itsensä haastattelutilanteessa suhteessa jakamiinsa kokemuksiin. Näitä positiioita

muodostui kuusi – uhri, syntipukki, tuen tarvitsija, normaali, leimattu ja poikkeava – joista osa on raportoitu Miina Yläräkolan (2013) pro gradu -tutkielmassa. Positioiden dynaaminen käyttö johti analyysin tarkempaan rajaamiseen. Analyysin seuraavassa vaiheessa sovellettiin jäsenyysskategoria-analyysiä eli nuorten tapoja kuvata itseään ja toisia sekä sijoittaa heitä sosiokulttuurisesti rakentuviin me- ja he-ryhmiin (esim. Jokinen ym. 2012). Lisäksi analyysia ohjaavaksi käsitteeksi otettiin diskursiivisessa analyysissä ja kategoria-analyysissä käytetty *selonteko*, eli tavat kuvata itseään ja kokemuksiaan ja tehdä ne ymmärrettäväksi ylläpitämällä tai vastustamalla kulttuurisia konventioita (Jokinen ym. 2012; ks. myös Honkasilta ym. 2016). Selontekojen analyysi keskittyi nuorten tapoihin normalisoida itsensä vastustaessaan toiseutta osana identiteettiään. Lopullisen analyysin tuloksena muodostettiin kaksi toiseuden identiteettikategoriaa, jotka nuoret tuottivat spontaanisti haastattelutilanteessa uhaksi identiteetilleen ja joita he pyrkivät normalisoimaan: *erityisoppilaan* ja *ADHD-oppilaan* kategoriat.

On huomionarvoista, etteivät haastattelukysymykset ohjanneet keskustelua poikkeavuuden tai toiseuden tematiikkaan tai kokemuksiin huonosta kohtelusta. Voidaan olettaa, että näiden asioiden tuominen esiin haastattelutilanteessa oli nuorille itselleen merkityksellinen tapa kertoa kokemuksistaan ja rakentaa identiteettiään suhteessa omaan kulttuuriseen ymmärrykseensä ”poikkeavuudesta” ja ”normaaliudesta”. Tässä tutkimuksessa analysoitu spontaani merkitysten tuottaminen kertoo vallitsevista, mahdollisesti toiseuttavista diskursseista, joita koulun ja arjen käytännöt tuottavat ja ylläpitävät ja joiden sisällä ja välillä nuori neuvottelee identiteetistään. Koska aineisto sisältää paljon puhekielelle ominaisia toistoja, täytesanoja ja murreilmaisuja, tuloslukuun valittuja aineistoesimerkkejä on osin kirjakielistetty niiden luettavuuden parantamiseksi sikäli kuin analyysi sen sallii. Aineistoesimerkeissä mainitut nimet ovat pseudonyymejä. Aineistoesimerkeissä käytetyt litteraatiomerkit tarkoittavat seuraavaa: (1.0) tauon kesto sekunteina; (--) kaksi tai useampi sanaa puuttuu; [-] aineisto-ote puuttuu; [H: okei] samanaikainen lyhyt ilmaus; ((nauraen)) kommentti tai kuvaus.

Erityis- ja ADHD-oppilaan toiseuttavat identiteettikategoriat

Erityisoppilaan identiteettikategoria

Erityisoppilaan kategoria toiseuttavana identiteettikategoriana yhdistetään vahvasti opiskelemiseen pienluokalla, nuorten omin sanoin erityisluokalla, jossa nuori kokee opiskelevansa käyttäytymisensä vuoksi. Ensimmäisen aineistoesimerkin 15-vuotiaan Jennan tapaan nuorille on

tyypillistä luoda ensin kuvaa erityisluokasta siihen liitettyine merkityksenantoineen ja sen jälkeen neuvotella identiteettiään suhteessa niihin. Jenna on tuonut ilmi kokemuksiaan erityisluokasta itselleen kaikin puolin epäonnistuneena ratkaisuna. Hän kertoo tulleen eristetyksi sekä fyysisesti (sijainti kellarikerroksessa), sosiaalisesti (kontaktien rajoittaminen ruokailutilanteessa) että emotionaalisesti (kokemukset epäoikeudenmukaisuudesta ja stigmasta). Hän kertoo erityisluokan rajoittaneen myös hänen oppimismahdollisuuksiaan työrauhan puutteen vuoksi: ”Mä en oo ikin saanu mitään positiivista siitä ei yhtenkään asiaan.”

Aineistoesimerkki 1: Jenna

H: Mikä on se syy miksi sä oot siinä luokalla

Jenna: ((hymähdys)) Emmä tiedä. Mä en, mulla on ollu vähän jotain pieniä keskittymishäiriöitä ja emmä osaa selittää siis emmä oo ikinä niiku omasta mielestä kuulunu erityisluokalle, en ikinä. Siis sen takii jos mä oon ollu erityisluokalla nii kyl mä oon ollu sit sillee et okei jos mä oon erityisluokalla ni kylhä mä voin käytäytyä siihe tapaa niiku, sen mallisesti et ((puhuttelee opettajia)) te luulette et mä oon sekopää te luulette et mä oon tosi tyhmä ni totta kai mä voin ollaki, et sehän on teidän mielestä syy miksi mä oon täällä ((erityisluokalla)). (1.0) Vaik mä oon ollu pienempänä vilkas (1.0) nii ei se mun mielestä (1.0) oikeuta (1.0) sinänsä oikeuta siihen ((että)) mä meen just jonnekin erityisluokalle

[--]

Jenna: Niin kyl mä vähän tunnen niitä ((pienluokkalaisia)) ja näi ja mut siis (1.0) mä oon just sanonu niille iha suoraa et meil ei oo mitää yhteenkuuluvuutta tai (1.0) mä en niinku esim just se et jos mä oon vaan kolme tuntii siel ruotsin matikan ja fyken tunnit kaikki muut mä oon ison luokan tunnil niiku mä joudun mennä sinne mä joudun mennä sinne ni on se mulle tosi iso juttu ku mä en oikeesti halua olla siel (1.0) nii mut muuten se on sillee sinänsä ihan rauhallinen et se ((opettajan nimi)) luokka, se toinen erityisluokka siel on ne pahimmat tapaukset

On mielenkiintoista, että erityisluokkalaisuus rakentuu haastattelutilanteessa kulttuurisesti läsnä olevaksi identiteettineuvottelun lähtökohdaksi: Jenna ikään kuin olettaa haastattelijan liittävän hänen erityisluokkasijoituksena osaksi hänen identiteettiään. Tämä käy ilmi Jennan tavassa käyttää liitepartikkelia -hän (”kylhä mä voin”; ”sehän on”) sekä adverbija kyllä ja totta kai, ikään kuin hänen erityisluokkastatukseen liittämänsä negatiiviset merkityksenannot olisivat yleisesti jaettuja. Erityisoppilaan kategoria Jennan identiteettiä toiseuttavana tulee ilmi tavoissa, joilla hän pyrkii etäännyttämään itsensä erityisluokkaan liittämistään merkityksenannoista ja normalisoimaan itsensä.

Ensimmäinen etäännyttämisen keino esiintyy Jennan opettajilleen kohdistamassa ironisessa puheessa (”te luulette että mä oon sekopää...”), jonka myötä hän vastustaa itselleen ulkoapäin annettua erityisoppilaan identiteetikategoriaa ja siihen liittämiään stereotyyppisistä mielikuvia. Hänen erityisluokkalaisena olemiseen liittämänsä leimat ”sekopää” ja ”tosi tyhmä” eivät ole osa hänen identiteettiään, mutta hän on sisäistänyt ne uhkaksi siitä, että häneen liitetään näitä ominaisuuksia. Toinen etäännyttämisen keino on niiden ADHD:n oirekuvaukseen liitettyjen toiminnan piirteiden vähättely, joiden vuoksi hän kuvaa joutuneensa erityisluokalle ja itsensä etäännyttäminen niistä ajallisesti: ”Mulla on ollu vähän jotain pieniä keskittymishäiriöitä ja emmä osaa selittää siis emmä oo ikinä niiku omasta mielestä kuulunu erityisluokalle en ikinä [--] vaik mä oon ollu pienempänä vilkas.” Erityisluokkasijoituksensa perustan kyseenalaistamisen lisäksi Jenna positioidi itsensä yleisopetuksen oppilaaksi sanoutumalla eksplisiittisesti irti erityisluokkalaisen kategoriasta (”mä oon just sanonu niille iha suoraa et meil ei oo mitää yhteenkuuluvuutta”) ja painottamalla erityisluokalla viettämänsä ajan vähyyttä (”mä oon vaan kolme tuntii siel”). Etäännyttämisen keinoista huolimatta Jennan lähtökohtainen identiteettipositio vaikuttaa olevan erityisluokkalaisen kategoriassa, jonka hän jakaa ”pahim[piin] tapauks[iin]” ja ”sinänsä ihan rauhalli[siin]”. Oman pienryhmän kuvauksen lieventäminen on neljäs retorinen normalisaatiostrategia.

Siinä missä edellisessä aineistoesimerkissä pienluokkasijoitus rakentuu nuoren itsen omaksumaksi toiseudeksi haastatteluvuorovaikutuksessa, rakentuu seuraavassa aineistoesimerkissä erityisoppilaan status kokemukselle opettajien ja koulun toiseuttavista käytännöistä. 12-vuotias Sami siirrettiin kolmannelle luokalle omien sanojensa mukaan ”aspergerluok[kaan]” yhteisymmärryksessä kodin kanssa, koska hänen käytöksensä koettiin ongelmalliseksi. Omassa haastattelussaan Samin äiti kuvasi poikansa käyttäytymistä paikoin psykoottiseksi ja arveli sen saaneen alkunsa avioerosta. Neljännellä luokalla hänet siirrettiin uuteen kouluun yleisopetuksen luokkaan, ja viidennellä luokalla päätöstä erityisen tuen tarpeesta oltiin purkamassa tarpeettomana. Aikaisemmin Sami oli kertonut kokevansa englannin opiskelun nykyisessä yleisopetuksen luokassa hankalaksi, sillä sitä oli opiskeltu pienluokalla vain ”kaks kappaletta eikä niitäkää kunnolla”. Tämän vuoksi haastattelija kysyi englannin opetuksesta kahteen eri otteeseen haastattelun aikana.

Aineistoesimerkki 2: Sami

H: Mistä (1.0) siis koet että niinku ette oikein päässy etiäpäin siellä ((pienluokalla))

Sami: Ei sehän oli tota niin ei siel oikeestaan ollu, ei siel tullu läksyjä mut ei siel kyl opittukaa ja siel vaa riideltii, siel oikeestaa opeteltii riitelemää

H: Okei ((naurahtaen)) millä tavalla, voiksä kuvailla tuota vähä enemmän et millä tavalla siellä niinkö

Sami: No siis, no pahintahan on se ku pienluokka, ku jos on iso luokka jossa aina yks semmonen vähä joka häiritsee [H: Mm] (1.0) mutta ku on kaikki samalle luokalle ja ku kaikki tekee ni se on ihan hirveetä niinku. Nyt ku mä oon tavallisel luokalla ni siel huomaa et seura tekee aika paljon kaltasekseen, et siel pienluokalla ku kaikki riehu ja tällee ni sitä iteki rupes riehuu mut nyt ku on täällä ((uuden koulun nimi)) koulus ni ei vois kuvitellakaa et riehuis [H: Okei]

[--]

H: Ooksä sanonu sen ((englannin opiskelun vähyyden)) siellä nykyisessä koulussa

Sami: Joo kyl ne sen ymmärtää, mul on ollu tukiovetust ja kaikkee ja (2.0) ne otti mut tosi hyvin vastaan ku moni koulu oli sillee et ”eihän me nyt tommost erityisluokkalaist haluta” mut ne otti mut hyvin vastaa. Siel on ihana rehtori ja (1.0) kaikki opettajat on mukavii

H: Okei (1.0) siis mitens koulut oli sitä mieltä että ei oteta

Sami: Nii (2.0) ei ne halunnu mua

H: Osaaks sanoo mikä siinä ollu

Sami: No mä olin erityisoppilas ku (1.0) ku mul oli aika huono maine siis. Ku mä tulin neloselle ku siellähän on niinku ((käyttäytymisen arviointiasteikko että)) osaat erittäin hyvin ja osaat hyvin osaat melko hyvin ja et osaa riittävästi [H: Mm], nii mul oli tota niin (--) ((vanhan koulun nimi)) koulussa kaikki oli siin osaat melko hyvin, tai siis just melkeen täs toisiks vikas tai [H: Mm] kolmanneks vikassa. Ni sit ku mä menin ((uuden koulun nimi)) kouluun ni kaikki osaat erittäin hyvin [H: Okei] (1.0) käytöksest (1.0) ni vaikutti aika paljon (1.0) tekis mieli ku se ((vanhan koulun)) rehtori et se näkis sen, olis tosi kiva ku se näkis sen et missäköhän on vika ei pelkästään mussa vaan siin koulussaki

Sami tuottaa kuvaa pienluokkasijoituksesta itselleen epäonnistuneena tuen muotona kyseenalaistamalla sen pedagogiset tarkoitusperät ironisella kommentilla riitelemään oppimisesta ja vertaamalla sitä nykyisen koulun toiminta- ja vuorovaikutuskulttuuriin. Samin omalle käyttäytymiselleen sekä kohdatuksi ja kohtaamatta tulemisen kokemuksilleen antamat spontaanit merkitykset ovat mielenkiintoisia identiteetin rakentumisen näkökulmasta, sillä lähtökohtaisesti haastattelija kysyy englannin opetuksesta. Vastauksista käy ilmi, kuinka hän kantaa mukanaan kokemusta torjutuksi tulemisesta toisten hänelle muodostaman huonomaineisen erityisoppilaan maineen vuoksi: ”moni koulu oli sillee et ’eihän me nyt tommost erityisluokkalaist haluta’; ”mä olin erityisoppilas ku (1.0) ku mul oli aika huono maine.” Samin taustaa vasten on ymmärrettävää,

että hän liittää huonon maineen olettamuksiin käyttäytymisestään, sillä se on ollut aikuisten huoli hänen koulupolkunsa alkutaipaleella. Aineistoesimerkissä hän kuitenkin etäännyttää oman vastuunsa hänet leimanneesta käyttäytymisestä tarjoamalla ”häiritse[miselle]” ja ”riehu[miselle]” epämääräisiä toimijoita ja käyttämällä passiivimuotoa itseensä liitettyä toimintaa kuvatessaan (”jos aina yks semmonen vähä joka häiritsee (-) mutta ku on kaikki samalle luokalle ja ku kaikki tekee ni se on ihan hirveetä niinku”). Toivottavampaa käyttäytymistä kuvatessaan hän käyttää aktiivista persoonamuotoa tai itseensä viittaavaa nollapersoonaa (”nyt ku mä oon tavallisel luokalla ni [--] mut nyt ku on täällä koulus ni ei vois kuvitellakaa et riehuis”). Lisäksi hän tekee ajallisen eron ei-toivottavan (imperfektin käyttö) ja toivottavan (preesensin käyttö) käyttäytymisen representaatioiden välille. Sami asemoi itsensä koulun toimintakulttuurin uhriksi korostamalla sosiaalisen toimintaympäristön merkitystä itseensä liitettyjen stereotyyppien tuottamisessa ja normalisoi näin haastattelutilanteessa oman identiteettinsä – hän ei ole häiriökäytöksinen erityisoppilas.

Adhd-oppilaan identiteettikategoria

ADHD identiteettiä toiseuttavana kategoriana rakentuu aineistossa kuvauksina kanssakäymisestä opettajan kanssa sekä nuorten itsensä diagnoosiin liittämistä stereotyyppioista. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kuvauksissa toiseus ei niinkään liity nuoren ADHD:hen liittämiin käyttäytymisen piirteisiin vaan opettajan tapaan reagoida niihin (esim. ”se ((opettaja)) ei ymmärrä et ku jos ei pysty oleen paikallaan”, Pekka, 12 vuotta) tai oppilaaseen itseensä (esim. ”ne ((opettajat)) piti niinku erilaisena välillä (--) tuntu ihan ku kaikil muil ois jotai eri sääntöjä (--) aina jos oli tehty jotai ni se oli sit automaattisest esimerkiksi mun vika”, Jaakko, 16 vuotta). Kokemus ulkopuolisen identiteettikategoriasta rakentuu siis suhteessa opettajan tapaan suhtautua nuoreen eri tavoin kuin ”kaik[kiin] mui[hin]”, sisäpiiriläisiin.

Aineistoesimerkki 3: Pekka

Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa, että diagnoosista voi tulla ulkopuoliseksi jäämisen uhkakuva. Ennen aineistoesimerkkiä 12-vuotias Pekka on kertonut, että vaikka hänen ADHD-diagnosoitu siskonsa oli ”uskaltanu sanoa” kavereilleen olevansa ”erilainen”, niin hän ei kuitenkaan itse ”viitti ((sanoa)) (--) ku sit käyää haukkumaan sillee”.

H: Ooks sä miettiny et jossain vaiheessa sanoisit niille ((kavereille))

Pekka: Oon miettiny, mut ei se sit oo ollu kauhee hyvä idea minusta

H: Okei. Mistä se johtuu että sulla tulee semmonen tunne että ne ei niinkö hyväksyis sitä

Pekka: No ku se on erilaisuutta

H: Okei (2.0) sitäkö ei hyväksytä

Pekka: No en mä nyt tiiä, hyväksytään se sillee mut siis kyl meidän luokallaki on ulkomaalaisii [H: mm] (1.0.) ja mun kaveri on yks ((pojan nimi)) se on Kosovost vai mistä Albaniasta se nyt onkaan [H: ok], sillee

H: Eikä sitä kiusata sen takia siellä

Pekka: Ei (2.0) ja yks ((pojan nimi)) [H: mm] (.) seki on Tšetšeniasta

H: Okei (1.0) miten sä koet miksi se (1.0) ADHD on sellanen et siitä niinkö saattais tulla kiusaamista

Pekka: No en mä tiiä, kummie oon suomalainen ni sit voidaan sanoo et sul on joku ongelma, tauti, et sä oot joku vammanen tai jotain sellast

H: Okei (1.0) kukaan ei oo sanonu kuitenkaan vielä

Pekka: Ei oo [H: joo] ku en o kertonu

[--]

H: Miten tota, ku sä sanoit että se on niinku epäreilua niitä ihmisiä kohtaan kellä on ADHD

Pekka: No minust on sillai kysymys et miks ihminen ei voi olla niinku tavallinen, niinku muutki [H: mm] miks pitää olla joku sairaus (1.0) esimerkiks kehitysvammasetkii ni neki haluis varmaan olla niinku myö [H: mm]

H: Et kehitysvammaset haluis olla niinku meki

Pekka: Nii-i

Pekka tasapainottelee ”erilaisu[den]” ja ”tavalli[suuden] välillä, ja haastattelijan kysyessä ADHD:n ja sittemmin erilaisuuden hyväksyttävyydestä koulukavereiden keskuudessa Pekka tekee eroa hyväksyttävän (etnisyys) ja hyväksymättömän erilaisuuden välillä (ADHD ”sairau[tena]”). ADHD on identiteettiuhka. Haastatteluvuorovaikutuksessa se ei leimaa Pekkaa, vaan hän kategorisoi itsensä meihin, sisäpiiriläisiin: ”esimerkiks kehitysvammasetkii ni neki haluis varmaan olla niinku myö”. On epäselvää viittaako Pekka ”meillä” itseensä ja haastatteliijaan vai laajemmin sosiaaliseen kategoriaan, joka ei jaa attribuutteja, jotka hän liittää ”vamma[isten]” kategoriaan. Selvää on kuitenkin se, että hänellä on pääsy ”tavalli[sten]” kategoriaan, kunhan hän pitää ADHD:n ja siihen liittämänsä ”sairau[den]” attribuutit salassa vertaisiltaan eli sisäpiiriläisiltä, joilla on valta leimata ja jättää ulkopuolelle. Diagnoosi on Pekalle häpeällinen ja salattava, uhka toiseudesta.

Aineistoesimerkki 4: Tiina

Viimeisessä aineistoesimerkissä havainnollistan, kuinka 15-vuotias Tiina pyrkii tekemään eroa ikätovereidensa diagnoosiin liittämiin stereotypioihin. Aikaisemmin hän on maininnut, että ”ne ((meijän luokkalaiset)) meni aina kertoo sellasii ikäviä juttuja ((sijaisopettajille)) [--] et mä olisin, mä olin ihan hullu, mut en mä ollu sellanen (1.0) en mä hyppiny katoilla (1.0) ja seinillä ja mites se nyt menee”.

Tiina: No ku oppilaat ei tiä mitä se ((ADHD)) on ne luulee et se on ihan hullu jolla on jotain ongelmia mut ei se oikeesti oo niin

H: Mitä se on oikeesti

Tiina: Se on oikeesti niinku, ihan normaali ihminen jolla on jossain kohdissa (1.0) vaikeeta (3.0) tiettyjen (1.0) asioiden kaa kuten mulla on matikassa

H: Millä tavalla sä koet et nää oppilaat vois niinku (1.0) ymmärtää enemmän

Tiina: Jos ne sais ehkä tietää sit enemmän (1.0) sit sillee ettei tuomita heti (1.0) et paljonkaa ei oo ees nähny tällast tapausta tai sillee et ne tietää (1.0) et kyl niinku jotkut kaverit joille mä kerroin ekaks ne luuli et mä vitsailin

Esimerkistä ja sitä edeltäneestä keskustelusta käy eksplisiittisesti ilmi, kuinka Tiina tuottaa itsestään ulkopuolista tekemällä kategorisen eron leimatun itsensä ja leimaavien luokkalaistensa välille. Hän purkaa diagnoosin liitettyjä tai siihen liittämiään, ”hullu[n]” kategoriaa tuottavia käyttäytymistä koskevia stereotypioita (esim. katoilla ja seinillä hyppiminen) vakuuttamalla niiden paikkansapitämättömyyttä sekä lieventämällä ADHD-kategorian stigmaa: ”Mutta ei se oikeesti oo niin [--] se on oikeesti niinku ihan normaali ihminen jolla on jossain kohdissa (1.0) vaikeeta (3.0) tiettyjen (1.0) asioiden kaa, kuten mulla on matikassa.” On huomionarvoista, kuinka Tiina vastaa haastattelijan tarkentavaan kysymykseen ADHD:n ”oike[asta]” merkityksestä epämääräisesti viivästellen ja liittää matemaattiset vaikeudet oirekuvaukseensa, vaikkeivat ne siihen kuulu. Tämän voidaan tulkita johtuvan siitä, että puheenaihe on arka ja sisältää uhan Tiinan – ”tällä[isen] tapau[ksen]” – toiseutetuksi tulemisesta haastattelutilanteessa. Tätä analyysia tukee retorinen keino, jossa Tiina käyttää epäuskoisia ystäviä todistajina siitä, ettei hän kuulu ADHD-kategoriaan (”ne luuli et mä vitsailin”). Tiina pyrkii siis samanaikaisesti sekä normalisoimaan kategoriaan kuulumistaan että sanoutumaan siitä irti. Diagnoosista rakentuu haastatteluvuorovaikutuksessa läsnä oleva toiseuttava kategoria, johon nuori tahtomattaan itsensä liittää.

Koulu toiseuden purkajana

Tässä tutkimuksessa analysoin toiseuden rakentumista ADHD-diagnoosin kanssa elävien nuorten identiteettineuvotteluissa heidän koulukokemuksiaan koskevista haastattelutilanteista. Nuoret tuottivat erityisopetuksesta ja ADHD-diagnoosista itseään haastatteluvuorovaikutuksessa lähtökohtaisesti negatiivisesti määrittäviä sosiaalisia kategorioita. He neuvottelivat identiteetistään spontaanisti lingvistisin keinoin: joko tekemällä eroa kategorioihin tai lieventämällä niihin liittämällä merkityksenantoja silloin, kun eronteko ei ollut mahdollista. Tulkitin, että nuoret tuottivat *erityisoppilaan* ja *ADHD-oppilaan* sosiaalisista kategorioista toiseuttavia identiteettikategorioita eli liittivät niihin ja itseensä niiden jäseninä ei-toivottavia ja ei-arvostettuja merkityksiä.

Sovellan seuraavaksi Geen (2000) ajattelua identiteettien tunnustamisesta osoittaakseni, kuinka edellä mainitut kategoriat rakentuivat nuorten identiteettejä toiseuttaviksi. Gee jakaa identiteetit neljään kategoriaan sen mukaan, kuinka ne tunnustetaan: biologinen identiteetti on luonnon määräämä tila, instituutioidentiteetti on institutionaalisesti määritetty positio, diskurssi-identiteetti on dialogissa tuotettu yksilön ominaisuus ja hengenheimolaisidentiteetti on ryhmän käytännöissä muodostuva kokemus yhteenkuuluvuudesta. Nuorten tuottama toiseus ei määrittynyt biologisten, nuorten itseensä liittämille sisäisille, sosiaalisesta ja kulttuurisesta kanssakäymisestä riippumattomille ominaisuuksille vaan pikemminkin niille institutionaalisissa ja diskursiivisissa käytännöissä tuotetuille normatiivisille ehdoille, jotka he olivat sisäistäneet. Erityis- ja ADHD-oppilaan kategoriat perustuvat institutionaalisen vallan käyttäjien, kuten oppilashuoltoryhmän jäsenten tai neurologien päätökseen oppilaan ”erityistarpeen” tunnistamisesta tai diagnosoinnista – nimeämisestä – sekä asianmukaisista tuen muodoista. Nämä institutionaaliset positiot muovautuvat yksilöä määrittäviksi identiteettikategorioiksi diskursiivisesti puheyhteisön sosiaalisissa käytännöissä, kuten tavoissa puhua yksilöistä, asioista ja ilmiöistä ja tavoissa olla vuorovaikutuksessa. Nuorten kertomuksissa erityis- ja ADHD-oppilaan identiteettikategoriat toiseutena rakentuivat sekä pedagogisissa ratkaisuissa ja sosiaalisissa käytännöissä että siinä, minkälaisia sosiaalisesti tunnustettuja merkityksenantoja niille rakennettiin puhe- ja vuorovaikutustavoissa. On olennaista kysyä, missä määrin nämä institutionaalisesti määritetyt ja sosiaalisissa ja diskursiivisissa käytännöissä tuotetut ryhmäidentiteetit epäävät määrittämiltään nuorilta yhteenkuuluvuuden kokemukselle rakentuvan identiteetin mahdollistumisen.

On huomionarvoista, etteivät erityisopetus eri muotoineen tai ADHD-diagnoosi tuota automaattisesti toiseuttavia identiteettikategorioita. Toiseus tuotetaan ja tunnustetaan sosiaalisissa, pedagogisissa ja diskursiivisissa käytännöissä. Koulun toimintakulttuuri voi tuottaa erityis- ja ADHD-oppilaan identiteettikategoriat ja vahvistaa niiden rakentumista sekä toiseuttaviksi että oppilaan sisäistämäksi toiseudeksi, mutta se voi myös toimia positiivisena, ennaltaehkäisevänä muutosvoimana toiseuttavien identiteettikategorioiden purkamisessa (ks. aineistoesimerkki 2). Tässä tutkimuksessa analyysin ulkopuolelle jäivät erityisopetuksen ja ADHD-diagnoosin mahdolliset yksilön identiteettiä voimauttavat merkitysannot ja niiden käyttö sosiaalisina kategorioina, puhumattakaan muista identiteettikategorioista, joita koulun toimintakulttuuri mahdollistaa ja tukee. Esimerkiksi Gajarianin ym. (2011) tutkimuksessa Facebookin vertaistukiryhmän keskusteluista nuoret tuottivat ADHD:n positiiviseksi ryhmäidentiteetiksi (vrt. hengenheimoidentiteetti), tosin se mahdollistui vain erontekona ADHD-diagnoosiin liitettyihin negatiivisiin stereotypioihin. Toisin sanoen vertaisryhmä jakoi keskenään diskurssin, johon jokaisella oli pääsy ja jossa oli mahdollista tulla tunnustetuksi itse määrittämällään tavalla. Tässä tutkimuksessa esiin tuomani nuorten spontaanit identiteetin normalisointitavat kiinnittävätkin huomion sekä siihen, kuinka ”erityistarpeen” nimeämisen teko tuottaa objektinsa ja subjektinsa että nimeämisen seurauksiin identiteettien rakentajana, rajoittajana ja mahdollisesti subjektia lamauttavana (ks. Bussing & Mehta 2013; Gwernan-Jones ym. 2016; Honkasilta, Vehmas & Vehkakoski 2016; Mietola 2014). On perusteltua kysyä, minkälaisia identiteettejä koulun käytännöt mahdollistavat oppilaille, joilla on ”erityistarpeita”.

Puhe tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, sekä oppilaan oikeudesta saada erityisopetusta on vahvasti läsnä koulutuspolitiikan, kasvatuksen ja koulutuksen retoriikassa ja käytännöissä. Se, että oppilas mahdollisesti kokee nämä itselleen oikeutetut oppimisen ja kasvun tukemisyhtymykset toiseuttaviksi ja oikeuksiaan polkeviksi jättää avoimeksi olennaisia kysymyksiä, kuten kuka määrittää tarpeen, suhteessa mihin ideologisiin ja normatiivisiin oletuksiin tarve määrittyy ja miksi, ja ennen kaikkea, kenen ja mihin tarpeisiin valituilla strategioilla pyritään vastaamaan. Institutionaalista valtaa käyttävät asiantuntijat eivät määritä erityisen tuen tarpeita sosiaalisiksi kategorioiksi oppilaan inhimillisten tarpeiden vaan yhteiskunnallisten sosiaalistamistarpeiden perusteella. Teen tässä olennaisen eron tarpeen ja strategian välille. Oppiminen ja tuen tai avun tarve ovat inhimillisiä tarpeita, mikäli ne ovat sisäsyntyisiä ja oppilaan toimintaa ohjaavia, mutta niistä tulee lamauttavia ja rajoittavia vaatimuksia, mikäli ne koetaan ulkoapäin annettuina vallankäytön muotoina. Sitä vastoin avustaja, pienempi ryhmä, opetuksen eriyttäminen ja muut opetuksen fyysiseen, kognitiiviseen ja

sosioemotionaaliseen saavutettavuuteen liittyvät toimet eivät ole tarpeita vaan strategioita joidenkin päämäärien ja tarpeiden tyydyttämiseksi. Voisi olla hedelmällistä pohtia tarpeen käsitettä koulun käytännöissä inhimillisenä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa välittömästi läsnä olevana sekä tunnistaa ja huomioida tuettavien tarpeiden (esim. oppimisen) lisäksi tarpeita, joihin valitut strategiat välittömästi tai välillisesti vaikuttavat. Esimerkiksi erityisluokalla¹ opiskeleminen voi olla onnistunut strategia työrauhan saavuttamiseksi ja siten oppilaan ja yleisopetuksen luokkaan jäljelle jääneiden oppimisen tarpeiden tyydyttämiseksi. Se voi tyydyttää myös opettajan hallinnan ja arvostuksen tarpeita, kun hän ei enää koe mahdollisesti ”häiriköksi” leimaamansa oppilaan ”häiritsevän” opetustaan. Lisäksi tämä mahdollisesti helpottaa opettajan aikaisempaa tarvetta tukeen kyseisen oppilaan kanssa, kun nyt hän kokee hänellä olevan enemmän aikaa toisten opettamiseen. Mikäli oppilas kuitenkin kokee uuden opetuksen järjestämisen muodon toiseuttavaksi, sitä ei voida pitää hänen hyväksytyksi tuleminen, arvostuksen tai yhteenkuuluvuuden tarpeitaan tyydyttävänä ratkaisuna. Tällainen tilanne tuskin myöskään tyydyttää huoltajien, opettajien ja oppilashuoltoryhmän jäsenten tarpeita, jotka liittyvät oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen.

Inklusiivisen peruskoulun rakentamisen kannalta ei riitä, että huomio kiinnitetään opetuksen ja oppimisen saavutettavuuteen, vaan on olennaista ymmärtää, minkälaisen identiteettien saavutettavuuden edellytyksiä kasvatuksen ja koulutuksen poliittiset imperatiivit, diskurssit ja käytännöt ylläpitävät. Oppilaan erityistarpeiden diskurssi ohjaa kodin ja koulun käytäntöjä yksilön kategorisoimiseen leimojen, oirekuvausten, puutteiden tai oireyhtymien perusteella ja verhoaa tämän normatiivisen kategorisoinnin sekä kategoriaan kohdistetut toimenpiteet oikeuksien retoriikan kaapuun. Huolena on, että yksilöstä tuotetaan kategoriansa edustajana sekä hallinnan objekti, joka etäännytetään tai etäännyy itseään koskevista asioista, että subjekti, jolla on rajattu tai eväty liikkumatila ”normaaliuden” kentällä. Yksilöön kohdistuva byrokraattinen terminologia ja retoriikka luovat ja ylläpitävät homogeenistä stereotypiaa ”erityisoppilaista” ja ”ADHD-oppilaista” negatiivisine konnotaatioineen ja edesauttavat opettajien ja ikätovereiden toiseuttavien käsitysten ja ennakkoluulojen ohjaamien suhtautumistapojen rakentumista (Gwernan-Jones ym. 2016; Mietola 2014). Ne myös edistävät sitä, että määrittelyn kohteena olevat sisäistävät toiseuden osaksi identiteettityötään (Bussing & Mehta 2013; Honkasilta, Vehmas & Vehkakoski 2016; Mietola 2014). Tarpeen määrittäminen vallitsevan tarvediskurssin ulkopuolelta humanina, tilanteisena ja vuorovaikutuksellisenä voisi edistää kulttuuriin syvään juurtuneiden, toimintatapoja määrittävien arvojen läpinäkyvyyttä ja johtaa niiden uudelleenarviointiin. Se voisi myös edistää suppeiden ”normaaliuden” rajojen purkamista sekä oppilaiden, opettajien ja huoltajien välistä rakentavaa

kohtaamista ilman normaalin ja poikkeavan vastakkainasetteluja – tai jopa purkaa nämä vastakkainasettelut.

Lähteet

Adams, P. 2008. Positioning behaviour: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in the post-welfare educational era. *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 113–125.

Bailey, S. 2013. *Exploring ADHD: An ethnography of disorder in early childhood*. New York, NY: Routledge.

Brunila, K. 2012. Tunnekoukussa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 268–277.

Brunila, K. & Rossi, L-M. 2018. Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory* 50 (3), 287–298.

Bussing, R. & Mehta, A. S. 2013. Stigmatization and self-perception of youth with attention deficit/hyperactivity disorder. *Patient Intelligence* 5, 15–27.

Colley, B. 2010. ADHD, science and the common man. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (2), 83–94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2010.480886> (Huom. Kasvatuksen kirjoittajaohjeiden mukaan DOI-tunnisteissa on suositeltavaa merkitä osoite siten, että julkaisijan tiedot näkyvät osoitteessa. Olen muuttanut kaikki tämän lähdeluettelon tunnisteet Kasvatuksen käytännön mukaisiksi.)

Cooper, P. 2008. Like alligators bobbing for Poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3–4), 457–474.

Ecclestone, K. & Brunila, K. 2015. Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society* 23 (4), 485–506. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2015.1015152>.

Emerald, E. & Carpenter, L. 2010. ADHD, mothers and the politics of school recognition. Teoksessa L. J. Graham (toim.) (De)constructing ADHD: Critical guidance for teachers and teacher educators. New York, NY: Peter Lang, 99–118.

Freedman, J. E. & Honkasilta, J. M. 2017. Dictating the boundaries of ab/normality: A critical discourse analysis of the diagnostic criteria for Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Hyperkinetic Disorder. *Disability & Society* 32 (4), 565–588.

Gajaria, A., Yeung, E., Goodale, T. & Charac, A. 2011. Beliefs about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and response to stereotypes: Youth postings in Facebook groups. *Journal of Adolescent Health* 49 (1), 15–20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.09.004>.

Gee, J. P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25 (1), 99–125.

Goodley, D. 2013. Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society* 28 (5), 631–644. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.717884>.

- Graham, L. J. 2015. A little learning is a dangerous thing: Factors influencing the increased identification of special educational needs from the perspective of education policy-makers and school practitioners. *International Journal of Disability, Development and Education* 62 (1), 116–132. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2014.955791>.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. & Garside, R. 2016. A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties* 21 (1), 83–100. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2015.1120055>.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* 39 (6), 827–843. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2018.1426443>.
- Hinshaw, S. P. & Scheffler, R. M. 2014. *The ADHD explosion: Myths, medication, money, and today's push for performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Hjörne, E. & Evaldsson, A-C. 2015. Reconstituting the ADHD girl: Accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity in an ADHD class. *International Journal of Inclusive Education* 19 (6), 626–644. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2014.961685>.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014a. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014b. Defining student diversity: Categorizing and processes of marginalization in Swedish schools. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19 (3), 251–265. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2014.883781>.
- Hollway, W. & Jefferson, T. 2008. The free association narrative interview method. Teoksessa L. M. Given (toim.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 296–315.
- Honkasilta, J. 2017. “Diagnosing” the need or in “need” of a diagnosis? Reconceptualizing educational need. Teoksessa K. Scorgie & D. Sobsey (toim.) *Working with families for inclusive education: Navigating identity, opportunity and belonging*. *International Perspectives on Inclusive Education* 10. Bingley: Emerald, 123–141. <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S1479-363620170000010014>.
- Honkasilta, J. 2016. Voices behind and beyond the label: The master narrative of ADHD (de)constructed by diagnosed children and their parents. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 553. University of Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2015. Power struggle, submission and partnership: Agency constructions of mothers of children with ADHD diagnosis in their narrated school involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (6), 674–690. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2014.965794>.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2016. ‘The teacher almost made me cry’ – Narrative analysis of teachers’ reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed

with ADHD. *Teaching and Teacher Education* 55, 100–109.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009>.

Honkasilta, J., Vehmas, S. & Vehkakoski, T. 2016. Self-pathologizing, self-condemning, self-liberating: Youths' accounts of their ADHD-related behavior. *Social Science & Medicine* 150, 248–255. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.12.030>.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2012. (Toim.). *Kategoriat, kulttuuri & moraali – Johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino.

Koskela, A. & Lanas, M. 2016. Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (3), 459–471.

Langager, S. 2014. Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19 (3), 284–295.

Mietola, R. 2014. *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255.

Niemi, A-M. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.

Nikander, P. 2012. Interviews as discourse data. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. 2. painos. London: Sage, 397–413.

Parker, I., Georgaca, E., Harper, D., McLaughlin, T. & Stowell-Smith, M. 1995. *Deconstructing psychopathology*. London: Sage.

Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. 2015. How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Educational Inquiry* 6 (4), 417–435.

Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C. & Rohde, L. A. 2014. ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology* 43 (2), 434–442.

Quinn, M. & Lynch, A. 2016. Is ADHD a 'real' disorder? *Support for Learning* 31 (1), 59–70.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12114>.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. 2011. *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. *Tutkimuksia* 393.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>.

Tait, G. 2010. Philosophy, behaviour disorders, and the school. *Studies in Inclusive Education* 6. Rotterdam: Sense.

Tegtmejer, T., Hjørne, E. & Säljö, R. 2018. Diagnosing ADHD in Danish primary school children: A case study of the institutional categorization of emotional and behavioural difficulties. *Emotional*

and Behavioural Difficulties 23 (2), 127–140.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2017.1383685>.

Thome, J., Ehli, A. C., Fallgatter, A. J., Krauel, K., Lange, K. W., Riederer, P., Romanos M., Taurines, R., Tucha, O., Uzbekov, M. & Gerlach, M. 2012. Biomarkers for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A consensus report of the WFSBP task force on biological markers and the World Federation of ADHD. The World Journal of Biological Psychiatry 13 (5), 379–400.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/15622975.2012.690535?journalCode=iwbp20>.

Timimi, S. 2018. Attention-deficit hyperactivity disorder: a critique of the concept. Irish Journal of Psychological Medicine 35 (3), 257–259.

Van Bergen, P., Graham, L. J., Sweller, N. & Dodd, H. F. 2015. The psychology of containment: (Mis) representing emotional and behavioural difficulties in Australian schools. Emotional and Behavioural Difficulties 20 (1), 64–81.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2014.947101>.

Vehmas, S. 2010. Special needs: A philosophical analysis. International Journal of Inclusive Education 14 (1), 87–96. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802504143>.

Wetherell, M. 2007. A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. Journal of Sociolinguistics 11 (5), 661–681.

Whitely, M., Raven, M., Timimi, S., Jureidini, J., Phillimore, J., Leo, J., Moncrieff, J. & Landman, P. 2018. Attention deficit hyperactivity disorder late birthdate effect common in both high and low prescribing international jurisdictions: systematic review. Journal of child psychology and psychiatry. Doi:10.1111/jcpp.12991

Yläraakkola, M. 2013. Leimattu ja normaali? Diskurssianalyttinen tutkimus ADHD-diagnosoitujen nuorten koulunkäyntipuheesta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42720?show=full>. (Luettu 24.8.2018)

Saapunut toimitukseen ensimmäisen kerran 14.8.2014 ja uutena käsikirjoituksena 26.9.2018

Hyväksytty julkaistavaksi 30.9.2018

ⁱ Käytän tässä nimitystä ”erityisluokka”, koska se kuvaa parhaiten merkityksiä, joita nuoret loivat heille järjestetyn tuen luonteesta.